

Situation d'input et développement lexical de l'imparfait en français L2

Input situation and the lexical development of 'imparfait' in L2 French

Anita Thomas

Université de Fribourg (CH), Français Langue Étrangère

Résumé

Cet article présente une étude dont l'objectif est d'examiner l'influence de la langue à laquelle les étudiantes en séjour à l'étranger sont exposées, l'input, sur le développement de la production de l'imparfait en français langue étrangère (L2). La question de l'influence de l'input est particulièrement pertinente dans les recherches sur le séjour à l'étranger, car ce contexte est considéré comme riche pour le développement d'une L2. Pourtant les résultats montrent un haut taux de variation entre les apprenantes L2 du français. De récentes études ont montré que l'intensité du contact avec le français pourrait expliquer les différences entre apprenantes.

Un défi majeur dans les études sur l'influence de l'input est celle de la caractérisation de celui-ci, car il ne peut qu'exceptionnellement être recueilli dans son intégralité. Dans cette étude, la situation d'input sera établie d'une part à partir de données de francophones et d'autre part par une évaluation de l'intensité et de la variété du contact avec des francophones (réseau social) pour chaque apprenante.

L'étude se concentre sur le développement du nombre de verbes avec lesquels l'imparfait est utilisé. Les études antérieures montrent que les apprenantes produisent principalement l'imparfait avec les verbes *être* et *avoir*. Le séjour à l'étranger pourrait augmenter la fréquence d'autres verbes à l'imparfait et ainsi leur production. L'étude est basée sur la production orale de 17 apprenantes du corpus LANGSNAP. Les résultats montrent que le nombre de verbes différents produits à l'imparfait augmente durant le séjour et que le niveau de développement correspond assez bien aux situations d'input des apprenantes.

La discussion porte sur le rôle de l'input durant le séjour à l'étranger ainsi que des limitations au niveau méthodologique.

Mots-clés

input, français L2, imparfait, séjour à l'étranger

Abstract

This article presents a study whose aim is to examine the influence of the language to which students abroad are exposed, the input, on the development of the production of the *imparfait* in French as a foreign language (L2). The question of the influence of the input is particularly relevant in research on study abroad, as this context is considered as rich for the development of an L2. Yet the results show a high rate of variation between L2 learners of French. Recent studies have shown that the intensity of contact with French could explain the differences between learners.

A major challenge in studies on the influence of input is that of its characterisation, since it can only exceptionally be collected comprehensively. In this study, the input situation will be

established firstly on data from French speakers and secondly by evaluating the intensity and variety of contact with Francophones (social network) for each learner. The study focuses on the development of the number of verbs with which the *imparfait* is used. Earlier studies show that learners mainly produce the *imparfait* with the verbs *être* and *avoir*. The stay abroad context could increase the frequency of other verbs in the *imparfait* and thus its production. The study is based on the oral production of 17 learners from the LANGSNAP corpus. The results show that the number of different verbs produced in the *imparfait* increases during the stay and that the level of development corresponds well to the learners' input situations. The discussion focuses on the role of input during the stay abroad and the methodological limitations of the study.

Keywords

input, French L2, past tense, study abroad

INTRODUCTION

L'étude de l'influence du contexte en termes de caractéristiques de la langue à laquelle des apprenantes de langues étrangères ou secondes (dorénavant L2) sont exposées a surtout été menée dans l'approche basée sur l'usage (Bybee, 2023). Selon cette approche il existe un lien étroit entre cette langue, considérée comme input, et le développement de celle-ci par des apprenantes L2. Le contexte du séjour à l'étranger est un contexte que l'on peut considérer comme particulièrement riche en termes d'input, à condition de s'exposer à la langue du pays. Les études antérieures sur le français L2 ont montré l'importance du réseau social et des activités d'interactions sur le développement du français L2 (p.ex. Arvidsson et al., 2019 ou Thomas et Mitchell, 2022). Ces études se sont néanmoins surtout intéressées au développement de phénomènes typiques du français parlé et les résultats sont variables. Arvidsson et al. (2019) montrent des résultats mitigés alors que Thomas et Mitchell (2022) ont trouvé une bonne correspondance entre la situation d'input des apprenantes et le développement de traits typiques de l'oral. L'étude de Thomas et Mitchell (2022) a également mis en valeur des différences au niveau du français auquel les apprenantes sont exposées, donc du type d'input, par exemple lors d'un cours magistral comparé à une conversation informelle.

Cette étude se focalisera sur le lien entre le niveau d'exposition au français durant le séjour en France et le développement de l'imparfait du point de vue lexical, plus précisément sur le développement du nombre de verbes avec lesquels l'imparfait est utilisé par les apprenantes du français L2. Les études antérieures ont montré combien l'utilisation de l'imparfait avec d'autres verbes que *être* et *avoir* était tardif (Bartning et Schlyter, 2004). Le séjour à l'étranger pourrait être propice au développement de l'imparfait en raison de la richesse de l'environnement et donc de l'augmentation potentielle de la fréquence d'utilisation de cette forme par les apprenantes.

L'étude présentée dans cet article est basée sur les données de 17 apprenantes anglophones du corpus LANGSNAP produites lors des entretiens avant, pendant et après leur séjour en France ainsi que sur une tâche de narration ciblant la production des temps du passé. La méthodologie utilisée est similaire à celle de Thomas et Mitchell (2022), mais le nombre d'apprenantes étudiées est plus important.

L'article comprend quatre sections principales. La première présente les considérations théoriques touchant à l'input et au séjour à l'étranger ainsi qu'au développement de l'imparfait en français L2, notamment par les apprenantes du corpus LANGSNAP. La partie méthodologique introduit le corpus LANGSNAP puis la sélection des 17 apprenantes de l'étude. Elle présente également la méthode utilisée pour définir les profils d'input des apprenantes. La section résultats présente d'abord les données pour les entretiens puis celles de la tâche de narration. L'article se termine sur une discussion des résultats ainsi que sur les limitations méthodologiques de l'étude.

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

1.1. Approche basée sur l'usage et caractéristiques de l'input

L'étude présentée ici est ancrée dans une approche basée sur l'usage (p.ex. Bybee, 2010, 2023; Ellis et al., 2016). Selon cette approche le développement d'une L2 est fortement influencé par la langue à laquelle les apprenantes sont exposées. Par langue on entend ici non seulement le français, mais aussi les utilisations et biais spécifiques du français utilisé dans le contexte de l'apprenante. Selon cette approche, un certain nombre de facteurs psycholinguistiques liés à des processus attentionnels participent au traitement de la langue à laquelle les apprenantes sont exposés, raison pour laquelle cette langue est vue comme un input aux processus de mémorisation sous-jacents à l'apprentissage d'une L2. Trois facteurs particulièrement importants sont la fréquence, la saillance et l'association forme-fonction (Thomas, 2021).

Le facteur de la fréquence est considéré sous deux angles différents. Les travaux de Bybee (p.ex. 2010, 2023) ont mis en valeur les effets différenciés de la fréquence d'occurrence et de la fréquence type. La fréquence *d'occurrence* correspond au nombre de fois qu'un item donné peut être compté, par exemple le nombre de substantifs ou d'articles définis dans une phrase. La fréquence d'occurrence a une incidence sur le renforcement lexical et la disponibilité d'une construction donnée en mémoire, que ce soit un phonème (p.ex. [e]) ou une expression lexicale d'une certaine longueur (p.ex. *je sais pas*). Les constructions fréquentes sont mieux établies en mémoire, plus activées, et ainsi plus facilement disponibles pour un traitement en production ou compréhension. La fréquence *type*, par contre, calcule le nombre d'items qui participent à un même schéma, à un même *pattern*, par exemple le nombre de verbes qui ont un infinitif qui se termine avec -oir(e) et qui a un participe passé en -u comme *boire-bu, voir-vu, croire-cru* etc. Plus le nombre d'items qui participent à un même schéma est important plus on considère que le schéma aura une haute fréquence type. Le principal effet de la fréquence type est le niveau de productivité de celui-ci, c'est-à-dire les chances qu'il a de servir de modèle de production. En français par exemple, le paradigme des verbes réguliers avec un infinitif en -er (*parler*) a une haute fréquence type en raison du grand nombre de verbes qui participent à ce schéma de conjugaison. Les nouveaux verbes créés en français le sont d'ailleurs souvent sur ce modèle (p.ex. *ubériser, spoiler*). Pour l'apprentissage du français L2, la fréquence type permet par exemple d'expliquer un certain nombre d'erreurs, comme par exemple la production de *j'ai compris* qui a été créée sur le modèle du schéma des verbes en -er.

Bien que la fréquence d'occurrence et la fréquence type jouent un rôle prépondérant au niveau des processus de mémorisation, ils ne sont pas suffisants pour expliquer le traitement de la langue (de l'input). En effet, pour être noté, un élément doit également être saillant, perceptible, dans le flot d'input (Gass et al., 2018). Les recherches antérieures sur l'apprentissage des langues étrangères ont montré que certains éléments linguistiques sont particulièrement saillants dans le flot d'input, tels que les noms, les verbes ou encore les expressions adverbiales comme l'ont montré les recherches sur les variétés d'apprenantes (Klein & Perdue, 1997; Perdue, 1993) ou celles sur le traitement de l'input (VanPatten, 2015) en raison de leur haute valeur communicative. D'autres éléments, typiquement les morphèmes et les mots ayant un rôle principalement grammatical comme les auxiliaires et les déterminants, sont peu saillants pour des raisons prosodiques - il s'agit souvent de monosyllabes non accentués - ou parce qu'ils pourraient être considérés comme ayant une faible valeur communicative et redondants (ibid). Le facteur de la saillance contribue à expliquer pourquoi certains phénomènes grammaticaux sont appris plus tardivement.

Finalement, le facteur association forme-fonction participe aussi à la facilité ou la difficulté avec laquelle une construction linguistique sera mémorisée. Les recherches antérieures ont montré que plus l'association entre une forme et une fonction spécifique est forte, plus l'association sera facile à retenir (Collins et al., 2009; Ellis et al., 2016; Goldschneider & DeKeyser, 2001). En d'autres termes les formes polyfonctionnelles et les homophones sont plus difficiles à apprendre. Un exemple typique pour le français L2 est celui du morphème verbal [e] qui pour les verbes en -er correspond à la fois à l'infinitif, au participe passé, à la 2^e du pluriel ainsi qu'à l'imparfait. La distinction entre [e] et [ɛ] est en effet difficile à percevoir pour la plupart des apprenantes et l'utilisation de ces finales est en outre variable chez les francophones.

L'influence de l'input dans l'approche basée sur l'usage se fait donc au niveau des caractéristiques linguistiques de la langue à laquelle les apprenantes sont exposées. La fréquence des constructions ainsi que leur saillance peuvent fortement varier d'un contexte à l'autre. Pour cette raison il est intéressant d'étudier le développement de constructions linguistiques dans différents contextes. Dans la présente étude, il s'agira de celui du séjour à l'étranger.

1.2. Input et séjour à l'étranger

Le contexte d'immersion comme celui du séjour à l'étranger est souvent vu comme la meilleure manière d'apprendre une L2 parce qu'il permet une exposition riche à la langue cible. Pourtant les résultats d'études antérieures montrent un haut taux de variation entre les apprenantes (Howard, 2021; McManus et al., 2021; Mitchell et al., 2017). De récentes études ont montré que l'intensité du réseau social et les activités d'interaction dans la langue cible ont une influence sur le développement de la L2 durant le séjour à l'étranger, du moins pour certains phénomènes (Arvidsson et al., 2019; Mitchell et al., 2017). Dans ces études l'intensité du réseau social est établie à l'aide de questionnaires, tels que le *Language Engagement Questionnaire* ou le *Social Networking Questionnaire* (McManus et al., 2014). L'objectif de ces questionnaires est d'avoir une idée du nombre d'interlocutrices, de la fréquence du contact et de la langue utilisée. Ils ciblent les différents moments de la vie des

apprenantes, le travail ou les études universitaire, les loisirs organisés (par exemple sport, chœur), le temps libre général, la vie à la maison et la vie en ligne. Ces études ont montré une corrélation positive entre les réseaux sociaux établis par les apprenantes avec des personnes parlant la langue du pays et le développement linguistique. L'étude de McManus et al. (2014) basée sur le corpus longitudinal d'étudiantes d'échange LANGSNAP (voir section 2.1) a montré à partir d'une série d'entretiens et de questionnaires en français et en anglais, que les étudiantes d'échange de leur corpus utilisaient le français à l'université et au travail et l'anglais dans leur vie privée et ce quel que soit le placement des participantes durant le séjour (assistante de langue anglais, stagiaire ou étudiante d'échange ; cf. *ibid* : 110). Cela pourrait indiquer que le niveau d'interaction en français demeure plutôt routinier ou superficiel pour un certain nombre de participantes de ce corpus.

Ainsi contrairement aux idées reçues être dans le pays où la langue cible est parlée est insuffisant, les conversations quotidiennes de type transactionnel (magasin, restaurants) ne suffisent pas pour développer une L2. L'importance des réseaux sociaux dans les études sur le séjour à l'étranger confirme celle de l'interaction comme contexte pour le développement d'une L2 (Long, 1981 ; Pekarek Doehler, 2013).

Un défi majeur dans les études sur l'influence de l'input, en particulier de l'input oral, est celle de la caractérisation de celui-ci, car il ne peut qu'exceptionnellement être recueilli dans son intégralité. La situation d'input dans le cadre des séjours à l'étranger est souvent établie à l'aide de mesures indirectes et auto-rapportées telles que des questionnaires (comme on vient de le voir), des journaux intimes ou des entretiens (Mitchell, 2023). Arndt et al. (2023) ont par exemple développé une application (Lang-Track-App) qui demande des informations relatives à l'utilisation des langues en présence plusieurs fois par jour aux étudiantes d'échange. Une telle application permet d'avoir une idée sur l'utilisation des langues (l'anglais, la langue cible, utilisation mixte de langues) lors de différentes activités, y compris les conversations en présence. Néanmoins ces mesures ne nous informent pas sur les caractéristiques de la langue à laquelle les étudiantes d'échange sont exposées.

Thomas et Mitchell (2022) ont mené une étude dans laquelle elles ont combiné deux méthodes de recherche sur la qualité et la quantité d'input. Elles ont premièrement analysé la fréquence de trois phénomènes linguistiques précis, le maintien/l'absence du *ne* de négation, l'utilisation de *on* pour *nous* ainsi que la fréquence des marqueurs discursifs fréquents à l'oral, dans des corpus de français parlé considérés comme représentatifs pour le français des étudiantes d'échanges. A cet effet elles ont établi la fréquence de ces phénomènes dans trois corpus: a) les données des entretiens oraux du groupe contrôle de francophones du corpus d'étudiantes d'échange LANGSNAP – ces données représentent le français utilisé en interaction avec des francophones ; b) les données du corpus de cours magistraux publiés dans Mangiante et Parpette (2011), qui représentent le français rencontré en cours à l'université et c) les données du corpus FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr/>), qui décrit le français utilisé à l'université, principalement dans des interactions administratives (André, 2016). Cette analyse a montré que la fréquence des trois phénomènes étudiés variait selon les contextes d'utilisation de la langue tels que représentés par ces trois corpus. La proportion de *nous* par exemple était assez élevée dans les interactions administratives, dans lesquelles le *nous* fait souvent référence au

service que les interlocutrices représentent. À l'inverse, les étudiantes d'échange francophones n'ont jamais produit de *nous* lors des entretiens. Une telle analyse permet de mettre en valeur les variations du français parlé, mais aussi de formuler des hypothèses sur la production des mêmes phénomènes par les apprenantes du français L2 selon leur contact avec le français parlé.

À cet effet, Thomas et Mitchell (2022) se sont inspirées de la méthodologie des *profils d'input* proposée par Ågren et al. (2014) pour caractériser la situation de contact avec la langue cible. À partir d'une lecture des entretiens, Thomas et Mitchell ont cherché à savoir si les étudiantes d'échange en France avaient un input plutôt fort, faible ou intermédiaire. Elles ont ainsi pu comparer le développement des trois phénomènes linguistiques avec la situation d'input de six apprenantes. Globalement, les résultats de cette étude de cas ont montré une tendance générale vers les utilisations caractéristiques de l'oral. Le changement était particulièrement important lors du premier entretien sur place en France, ce qui indique un effet du contexte d'input sur la production des apprenantes. Les données ont également montré une stagnation dans le développement des trois phénomènes dans le temps par les apprenantes avec un profil d'input faible ainsi qu'un retour aux normes de l'écrit après le retour en Grande-Bretagne. En conclusion les résultats de cette étude suggèrent une relation entre la situation d'input et le développement du français L2 dans le temps.

La présente contribution reprendra cette même méthodologie, en l'appliquant cette fois sur le développement lexical de l'imparfait.

1.3. Le développement de l'imparfait en français L2

Le développement de l'imparfait en français L2 a fait l'objet de nombreuses études, dont le but était d'en étudier le développement fonctionnel et aspectuel (voir p.ex. Ayoun, 2020; Bartning & Schlyter, 2004; Howard, 2012; Kihlstedt, 2015; Labeau, 2005). Les principaux résultats de ces études montrent que l'imparfait est principalement utilisé avec *étais/t* et *avais/t* en début d'apprentissage L2 du français, les deux utilisations les plus fréquentes de l'imparfait en français. Les études ont montré que l'utilisation de l'imparfait avec d'autres verbes qu'*être* et *avoir* prenait du temps (stade 4 selon Bartning & Schlyter, 2004). Les apprenantes utilisent soit le passé composé comme temps du passé par excellence soit le présent pour marquer un début d'opposition aspectuelle avec le passé composé. Cet itinéraire d'apprentissage peut s'expliquer d'une part par l'absence de fréquence de l'imparfait avec d'autres verbes que *être* et *avoir*, mais aussi par l'absence de saillance des formes de l'imparfait. En effet pour les verbes avec un infinitif en -er, la forme de l'imparfait est très similaire à celle du participé passé. La distinction entre *j'ai mangé* et *je mangeais* est difficile à percevoir comme déjà évoqué plus haut. Les études sur l'aspect lexical des verbes ont montré que l'opposition verbes d'état (*être*, *avoir*, les verbes modaux) et les verbes dynamiques (les autres verbes) était particulièrement distincte en français. Ainsi le recours au présent pourrait être une manière pour les apprenantes L2 de marquer l'opposition entre ces deux catégories de verbes.

Dans leur analyse du développement grammatical longitudinal sur un an et demi des apprenantes du corpus d'étudiantes anglophones en séjour en France LANGSNAP (voir section 2.1), Mitchell et al. (2017) ont également étudié le développement des temps du passé. À partir des données des tâches narratives du corpus, ils ont pu

constater que l'imparfait était moins utilisé que le passé composé tout au long de l'étude mais qu'il y avait un développement graduel de l'utilisation correcte de l'imparfait (Mitchell et al. 2017, p. 86). Une analyse statistique des données a montré une amélioration significative en moyenne pour ces données après quelques semaines en France. Ce résultat suggère un effet positif du séjour en France sur le développement des temps du passé. Cependant une analyse détaillée de la production de l'imparfait pour chaque apprenante montre un très haut taux de variation individuelle. Cette variation peut s'expliquer de différentes manières, par exemple par le niveau de français L2 avant le départ. Une autre hypothèse, qui sera explorée dans la présente contribution, est que la situation d'input, les occasions d'avoir de réelles interactions, varient selon les apprenantes. Le focus ne sera pas sur le niveau de correction de l'utilisation de l'imparfait, mais sur la capacité des apprenantes à utiliser la morphologie de l'imparfait sur d'autres verbes qu'*être* et *avoir* en production orale et dans le cadre d'interactions orales. Les études antérieures, selon la synthèse de Howard (2021), suggèrent que le séjour à l'étranger a un effet positif sur le développement du vocabulaire. Il permet notamment de saisir des mots moins fréquents. Le développement de la production de l'imparfait avec d'autres verbes que *être* et *avoir* est un phénomène intéressant, car il se trouve à l'interface entre le développement du vocabulaire et de la grammaire.

Ainsi l'objectif de cette contribution est d'étudier l'influence de la situation d'input sur la production des verbes à l'imparfait dans les données d'interactions orales du corpus longitudinal LANGSNAP (Mitchell et al., 2017) ainsi que dans la tâche de narration élicitant plus particulièrement les temps du passé. Les questions de recherche sont les suivantes : 1) Peut-on observer un développement longitudinal du nombre de verbes différents produits à l'imparfait en production et interaction orale ? et 2) La variation entre les apprenants peut-elle être reliée à la variation au niveau de la situation d'input des apprenantes ?

MÉTHODOLOGIE

Comme mentionné dans la section précédente, la méthodologie utilisée dans cette étude est très similaire à celle de Thomas et Mitchell (2022). Seuls les points essentiels seront évoqués ici.

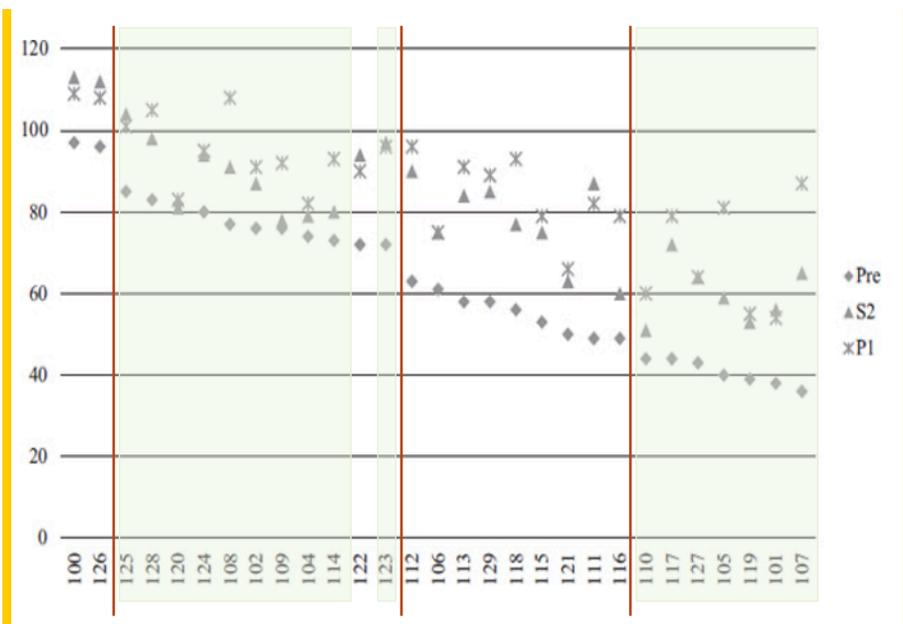
2.1. Le corpus LANGSNAP

Le corpus LANGSNAP a été constitué dans le but de documenter le développement longitudinal d'étudiantes d'échange anglophones de Grande-Bretagne durant leur séjour en France (et en Espagne). Le corpus comprend au total 30 apprenantes. Il comprend également 10 étudiantes d'échange françaises en séjour en Grande-Bretagne (N_LANGSNAP, les francophones du corpus), dont les données servent de point de comparaison pour les différentes tâches administrées aux apprenantes. Les données des apprenantes ont été récoltées avant leur départ en mai 2011, trois fois durant leur séjour (octobre 2011, février et mai 2012) et deux fois après leur retour (octobre 2012 et février 2013). Toutes les données sont disponibles en libre accès sur <https://web-archive.southampton.ac.uk/langsnap.soton.ac.uk/> et les instruments de mesure se trouvent sur IRIS (<https://www.iris-database.org/>).

2.2. Sélection et caractéristiques des apprenantes

La présente étude est basée sur les données de 17 apprenantes du corpus LANGSNAP. Du moment où le niveau de français avant le séjour à l'étranger peut avoir une influence sur le développement du français durant le séjour, elles ont été choisies pour leur niveau, soit très avancé (sans être de niveau natif) soit faible, selon un test d'imitation ciblant différents phénomènes grammaticaux administré avant le séjour. Les résultats à ce test sont présentés dans la Figure 1. Les apprenantes y sont classées par ordre décroissant de réussite du test d'imitation (ligne la plus basse). On voit que deux apprenantes ont un niveau quasi-natif dès le début. Elles n'ont pas été incluses dans l'étude. Les lignes verticales sur le graphique ont été placées là où il semble y avoir une baisse plus importante entre deux apprenantes là, ce qui permet de regrouper les apprenantes par niveau. Les 17 apprenantes de l'étude se trouvent dans les plages colorées du graphique (125 à 123 puis les sept apprenantes à droite). L'apprenante 122 n'a pas été incluse car elle n'a pas fait la tâche de narration ciblant l'utilisation des temps du passé.

Figure 1 : Choix des 17 apprenantes selon leur score au test d'imitation avant le séjour (Mitchell et al. 2017 : 79)



Le profil d'input de chaque apprenante a été établi à partir de la lecture des trois entretiens menés en français durant le séjour en France (visite 1, 2 et 3). Ces entretiens sont représentatifs de la situation de contact avec le français et corréler les mesures du réseau social mentionné plus tôt dans cet article (Mitchell, 2015 : 25; Thomas &

Mitchell, 2022 : 65-67). L'analyse des entretiens a été menée en portant particulièrement attention aux aspects suivants :

- Indices de contact avec le français
- Indices de contact avec d'autres langues et l'anglais
- Auto-évaluations et commentaires sur la situation.

L'exemple (1) illustre sommairement l'analyse des entretiens pour l'apprenante 110. La lecture des trois entretiens indique que la situation d'input de l'apprenant 110 est faible tout au long du séjour.

1. Exemple de l'apprenante 110 – assistante de langue

Visite 1 : elle habite avec d'autres assistantes de langue, donc dans une communauté internationale. Quand elle parle français, on lui répond en anglais. Elle a voulu faire de la zumba mais il n'y avait pas de place. Elle a peu l'occasion de parler français.

Visite 2 : Elle passe beaucoup de temps avec ses amies internationales, elle a aussi de la visite d'amis de Grande-Bretagne. Les gens, dont les collègues, continuent de parler anglais avec elle, même si elle leur adresse la parole en français, et elle a de la peine à trouver des francophones avec qui parler. Elle pense que son niveau s'est amélioré.

Visite 3 : pas de changements.

Le tableau 1 résume les caractéristiques des 17 apprenantes de l'étude, au niveau de leur niveau de français avant le séjour (haut ou bas) et de la situation d'input (forte, intermédiaire ou faible). On voit que la plupart des apprenantes ont choisi d'enseigner l'anglais dans une école, trois sont étudiantes d'échange et quatre stagiaires. Une présentation plus détaillée des apprenantes ainsi qu'un résumé de leur situation d'input est disponible sur OSF ([LIEN OSF](#)) Pour certaines apprenantes la situation d'input est difficile à établir, notamment parce qu'on ne sait pas toujours quelle est la langue utilisée avec certaines interlocutrices (p.ex. les collègues à l'école). Pour la plupart des apprenantes la situation d'input est plutôt mixte, l'exception de 108 qui a un input fort tout le temps en raison de se fort réseau social dans le club d'athlétisme (indiqué avec = dans le tableau 1). Pour l'apprenante 123 la situation d'input est plutôt forte au début et faible à la fin du séjour (indiqué avec >) alors que pour 101, 105, 107 et 119, la situation d'input devient plus forte avec le temps (indiqué avec <). Au total le corpus de cette étude comprend sept apprenantes avec un profil d'input fort (et la plupart mixte), quatre avec un profil d'input intermédiaire et mixte et six apprenantes avec un profil d'input faible dont trois avec une augmentation avec le temps.

Tableau 1 : Niveau de départ et situation d'input des 17 apprenantes

Niveau au pré-test : Haut (n=10)		
INPUT : fort	intermédiaire	faible
102 – stagiaire 104 – étudiant 108 – étudiante (=) 124 – stagiaire 125 – stagiaire 128 – stagiaire	109 – enseignante 114 – enseignante 123 – enseignante (>)	120 – enseignante
Niveau au pré-test : Bas (n=7)		
INPUT : fort		faible
105 – enseignante	127 – enseignant	101 – enseignante (<) 107 – étudiante (<) 110 – enseignante 117 – enseignante (<) 119 – enseignante

2.3. Compilation des productions de l'imparfait

Le repérage des données de l'imparfait s'est fait à partir d'une recherche automatique de toutes les terminaisons de l'imparfait dans les transcriptions en utilisant le programme *freq* dans CLAN (MacWhinney, 2002). Tous les mots ne correspondant pas à un imparfait ont été supprimés (p.ex. formes du conditionnel, *mais* etc.). La recherche a été faite sur les données des six entretiens (*oral interviews*) ainsi que de la tâche de narration en production orale *Cat Story* qui ciblait particulièrement les temps du passé. Cette tâche a été réalisée avant le séjour et lors de la visite 3, donc à un an d'intervalle. La même procédure a été appliquée sur les entretiens et la tâche de narration des francophones du corpus (N_LANGSNAP).

Dans toutes ces données, l'imparfait a uniquement été utilisé à la 1^{ère} et à la 3^e personne du singulier.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés sous format graphique. Le tableau avec les occurrences est disponible sur OFS ([LIEN OSF](#)). Les données des boîtes à moustache¹ (p.ex. Figure 2) comprennent un point par participante. Les données des apprenantes sont toujours présentées de manière longitudinale : avant le séjour (a_PreT), visite 1 (b_V1), visite 2 (c_V2), visite 3 (d_V3), quatre mois après le séjour (e_PostT1) et huit mois après le séjour (f_PostT2).

3.1. Nombre de verbes différents à l'imparfait dans les entretiens

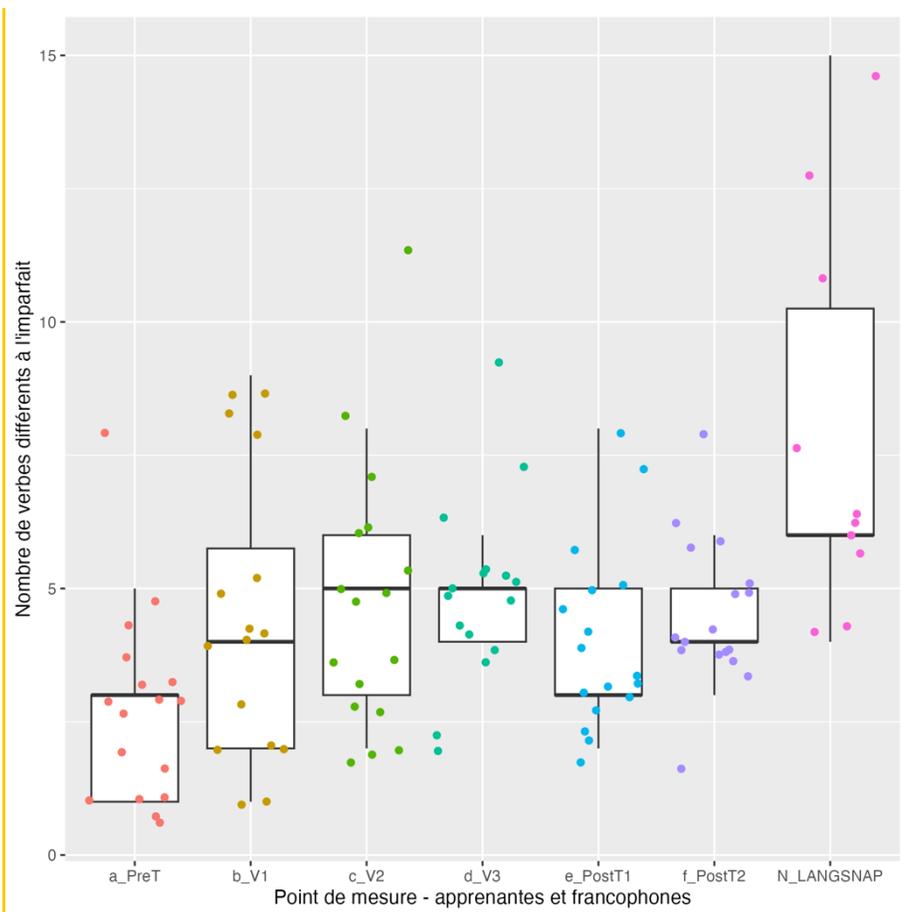
La Figure 2 montre à droite les données pour les francophones du corpus LANGSNAP. On peut constater que le nombre de verbes différents à l'imparfait est

¹ Pour une explication sur la lecture des boîtes à moustache voir https://fr.wikipedia.org/wiki/Boîte_à_moustaches

plutôt élevé chez les francophones du corpus LANGSNAP, mais que ces données présentent une forte variation entre les personnes, une francophone n'a produit que quatre verbes différents.

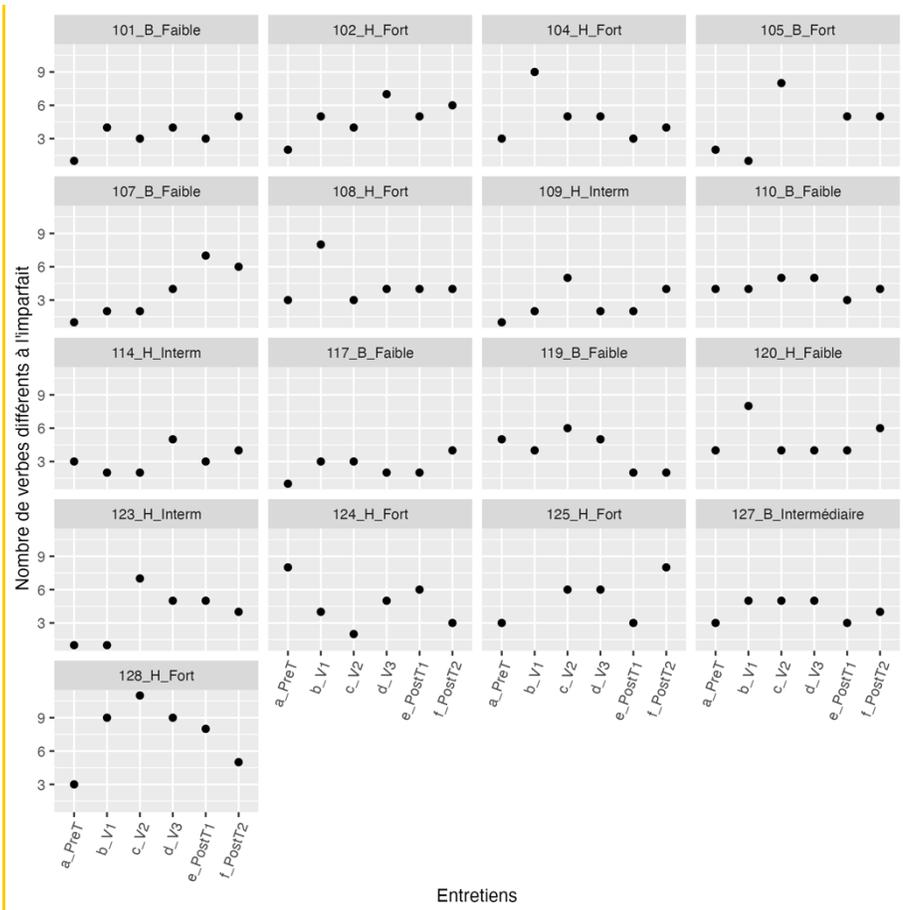
Pour les apprenantes, on voit une augmentation du nombre de verbes différents utilisés à l'imparfait au début du séjour (b_V1) ainsi qu'au milieu du séjour (c_V2) puis une stagnation. On constate aussi une baisse dès le retour en Grande-Bretagne (e_PostT1) mais moins basse qu'avant le séjour. Ces résultats correspondent à ce qui a été documenté pour d'autres phénomènes dans le corpus LANGSNAP (fluence dans Huensch & Tracy-Ventura, 2017; caractéristiques du français parlé dans Thomas & Mitchell, 2022) et indiquent un effet positif du séjour à l'étranger. On constate néanmoins une certaine variation entre les apprenantes. Certaines ne produisent que deux verbes et d'autres se trouvent dès le début au niveau des francophones.

Figure 2 : Nombre de verbes différents à l'imparfait dans les entretiens des apprenantes et des francophones du corpus LANGSNAP – les données des apprenantes sont classées de manière longitudinale



La Figure 3 montre le nombre de verbes différents à l'imparfait produits durant les entretiens pour chaque apprenante dans le temps. On constate encore une fois qu'il y a beaucoup de variation. Celle-ci pourrait s'expliquer par les choix personnels des participantes lors de ces entretiens. On voit que les apprenantes avec un profil d'input faible produisent moins de verbes différents que celles avec un profil d'input fort ou intermédiaire. Les apprenantes avec un profil faible ne produisent que rarement six verbes différents ou plus, sauf 107 qui en produit plusieurs après le séjour ainsi que 119 et 120 qui produisent plusieurs verbes à l'imparfait. L'apprenante 128 est la seule qui utilise un grand nombre de verbes différents à l'imparfait. Pour les apprenantes avec une situation d'input évaluée à intermédiaire, 109, 114 et 127 produisent peu de verbes différents alors que 123 en produit plus.

Figure 3 : Nombre de verbes différents à l'imparfait par apprenantes - entretiens

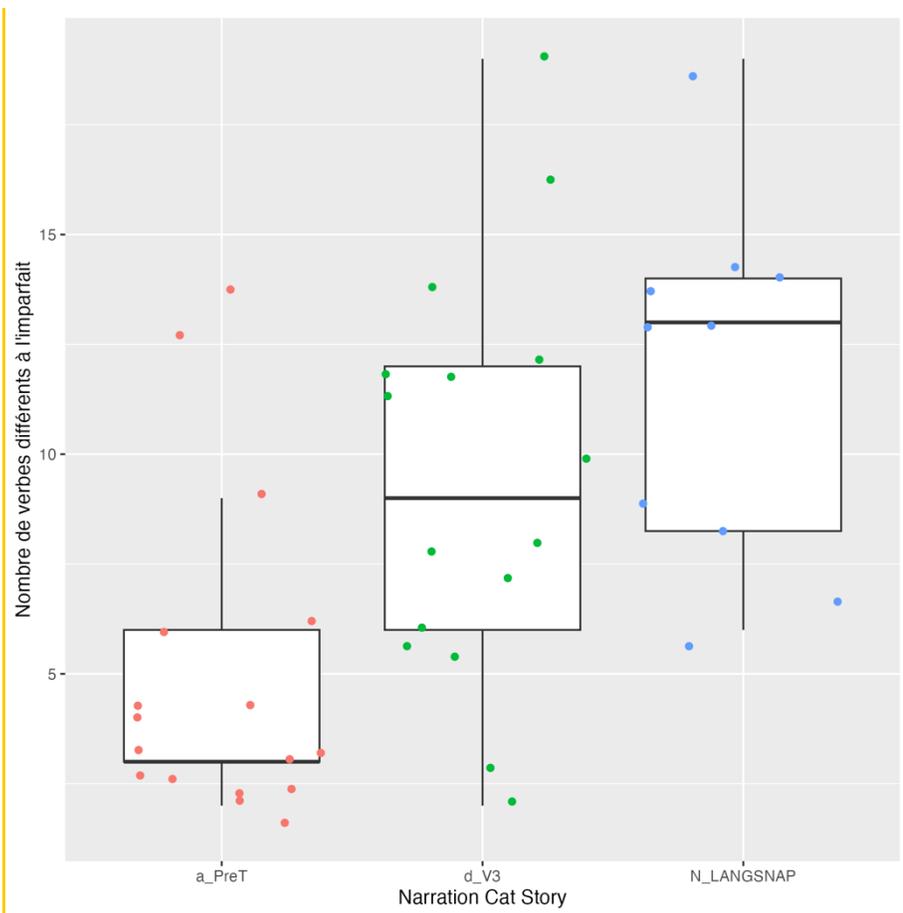


L'influence de la situation d'input est donc partiellement confirmée dans les données d'entretiens. On peut voir qu'une situation d'input forte corrèle avec une production plus importante de verbes différents à l'imparfait, mais certaines apprenantes avec un profil plus faible y arrivent également.

3.2. Nombre de verbes différents à l'imparfait dans la tâche de narration

La Figure 4 présente les résultats pour la tâche de narration *Cat Story* dont le but était d'éliciter la production des formes du passé. On voit que globalement le nombre de verbes différents à l'imparfait augmente nettement lors de la deuxième production de la tâche. On peut aussi constater que la plupart des apprenantes se trouvent au même niveau que les francophones du corpus, même si le nombre de verbes différents utilisés par les francophones est plus élevé en tant que groupe. Cette augmentation peut être l'effet du séjour mais aussi de la répétition de la tâche.

Figure 4 : Nombre de verbes différents dans la narration Cat Story

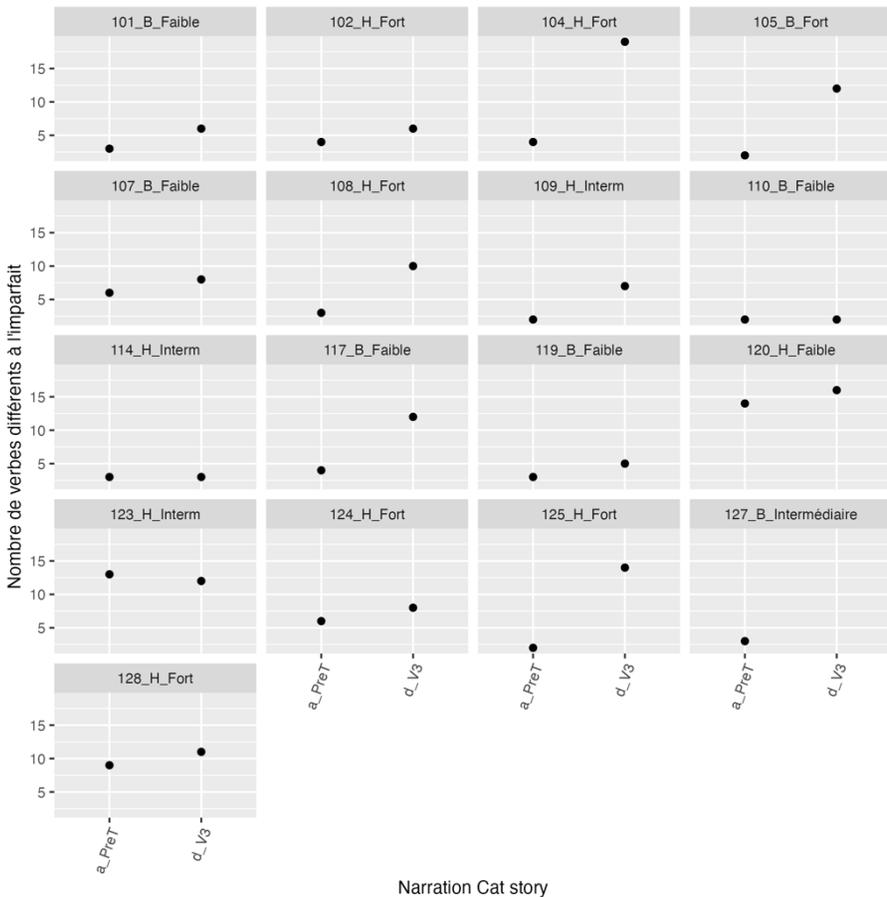


La Figure 5 présente à nouveau les résultats pour chaque apprenante individuellement. La plupart des apprenantes (12 sur 17) ont produit moins de six verbes différents lors de la première production de la tâche. Les apprenantes avec un profil d'input fort ont toutes produit un plus grand nombre de verbes différents à l'imparfait lors de la deuxième narration. Pour 104, 105, 108 et 125 cette augmentation est nette (entre 7 et 15 verbes de plus), pour les trois autres l'augmentation est plus faible (deux verbes de plus).

Pour les apprenantes avec un faible profil d'input les résultats sont plus variés. Les apprenantes 101, 107, 110, 119 et 120 ont produit entre aucun et jusqu'à trois verbes différents de plus lors de la deuxième production de la tâche. À noter que l'apprenante 120 avait déjà produit 14 verbes différents lors de la première narration. Pour elle, l'effet de la situation d'input est donc difficile à observer, le nombre de verbes différents étant déjà quasiment au plafond lors de la première narration. L'apprenante 117 a augmenté le nombre de verbes différents de manière similaire à celles ayant un fort profil d'input avec huit verbes de plus à la deuxième narration.

Pour les apprenantes avec un profil d'input intermédiaire, 114 produit trois verbes différents les deux fois, 123 passe de 13 à 12 verbes alors que 109 passe de deux à sept verbes. Ce résultat correspond à un développement plutôt faible. L'apprenant 127 a produit trois verbes différents à l'imparfait lors de la première narration et aucun lors de la deuxième. Cette situation pourrait s'expliquer par la tâche. En effet il a une situation d'input plutôt faible, il vit seul et passe beaucoup de temps avec d'autres étudiantes d'échange, mais il discute beaucoup de sport avec les surveillants de son école, avec qui il mange tous les soirs. La tâche *Cat Story* ne lui permet probablement pas de montrer ce qu'il a appris au niveau de l'imparfait parce que le vocabulaire de la tâche ne correspond pas au vocabulaire qu'il a eu l'occasion de développer durant le séjour.

Figure 5 : Nombre de verbes différents à l'imparfait par apprenantes – *Cat story*



Les résultats pour la tâche de narration sont plus variés que ceux des entretiens. Pour les apprenantes avec un profil d'input fort, les résultats corréleront soit très bien soit très peu avec la situation d'input alors que les données corréleront plutôt bien avec le profil d'input faible, sauf pour 117.

DISCUSSION

4.1. Synthèse des résultats : profils d'input et développement de l'imparfait

La réponse à la première question de recherche est globalement positive. Le séjour à l'étranger permet un développement du nombre de verbes différents à l'imparfait en production orale. Ce développement est clairement visible dans les résultats de la tâche de narration élicitant les temps du passé, mais aussi dans les entretiens. Ce développement semble perdurer après le retour en Grande-Bretagne, même si l'on

observe une légère baisse. Ces résultats correspondent à ce qui a été documenté dans d'autres études sur le corpus LANGSNAP, au niveau de la fluence (sur les données espagnoles dans Huensch & Tracy-Ventura, 2017) et des phénomènes caractéristiques du français parlé (Thomas & Mitchell, 2022).

La réponse à la deuxième question, de savoir si la variation entre les apprenantes peut être reliée à la variation de leur niveau d'exposition active au français, est également positive, mais avec un certain nombre de nuances. Le tableau 2 résume les résultats obtenus par les apprenantes dans les deux jeux de données, l'entretien puis la tâche de narration selon leur niveau de départ et profil d'input. On voit que le nombre de verbes différents produits à l'imparfait correspond bien au profil d'input pour quatre des apprenantes avec un profil d'input fort et trois avec un profil d'input plus faible quel que soit leur niveau de départ. Les résultats pour les apprenantes avec un profil considéré comme intermédiaire sont plus difficiles à interpréter et corrélés. Pour 109, 114 et 127 la variation dans la production pourrait refléter le niveau intermédiaire. Les données des entretiens corrélaient avec les profils d'input pour 11 des 17 apprenantes (cf. ✓) 13 avec les deux ± et celles de la tâche de narration *Cat Story* pour 11 des apprenantes. Globalement les données suggèrent qu'une situation d'input plus forte permet plus de gains qu'une situation d'input faible, quel que soit le niveau de grammaire, haut ou bas, avant le départ. Ces résultats confirment les études antérieures sur les effets du séjour à l'étranger. Néanmoins, comparé à l'étude de Thomas et Mitchell (2022), les résultats sont moins clairs. Cela peut être dû au fait que le phénomène analysé dans la présente étude se trouve à l'interface du développement de la grammaire et du vocabulaire. On a également pu constater que de nombreuses apprenantes ont une production qui se situe dans la zone de ce qui est produit par des francophones. La variation au niveau de la production de l'imparfait est probablement plus individuelle que les phénomènes étudiés par Thomas et Mitchell (2022).

Tableau 2 : Résumé des résultats pour les 17 apprenantes

Niveau au pré-test : Haut n=10								
INPUT : fort			intermédiaire			faible		
	Oral	Tâche		Oral	Tâche		Oral	Tâche
102	✓	x	109	±	✓	120	x	✓
104	✓	✓	114	±	x			
108	✓	✓	123	x	✓			
124	✓	x						
125	✓	✓						
128	✓	x						
Niveau au pré-test : Bas n= 7								
INPUT : fort			intermédiaire			faible		
	Oral	Tâche		Oral	Tâche		Oral	Tâche
105	✓	✓	127	✓	x	101	✓	✓
						107	x	✓
						110	✓	✓
						117	✓	X
						119	x	✓

4.2. Limitations de l'étude et recherches futures

Cette étude, même si elle est basée sur les données de 17 apprenantes, reste une étude de cas qualitative. La catégorisation des situations d'input des apprenantes révèle la variété des situations. La lecture des entretiens pour déterminer les profils d'input présente de nombreuses limitations et est probablement insuffisante pour établir un profil avec précision. Tout d'abord les apprenantes ont des problèmes de langue qui ne leur permettent pas toujours de décrire les situations avec beaucoup de détails. En outre, les apprenantes ont communiqué des informations sur leur situation au niveau des réseaux sociaux à différentes occasions, notamment par le biais de questionnaires. Certaines informations n'ont probablement pas été répétées parce que les apprenantes les considéraient comme connues (par exemple la langue de communication avec les personnes habitant sous le même toit ou les collègues). L'accès aux résultats des questionnaires permettrait de vérifier certaines informations et donc de préciser les profils d'input.

La lecture des entretiens demande aussi une certaine rigueur pour éviter de tomber dans la circularité. Il est ainsi nécessaire de faire abstraction du niveau de langue de l'apprenante et aussi de respecter la chronologie méthodologique.

Bien que le corpus LANGSNAP soit une ressource extraordinaire pour étudier le développement du français lors du séjour à l'étranger, il présente quelques limitations lorsqu'on s'intéresse à l'influence de l'input. Traditionnellement les corpus d'apprenantes sont construits de manière à maintenir constant l'input donné par les personnes qui mènent les entretiens. Cette règle a été tenue de manière exemplaire dans le projet LANGSNAP. Dans le cadre d'un nouveau projet du même type, on

pourrait ajouter une tâche de conversation authentique avec une personne francophone et/ou une autre apprenante sur des sujets divers permettant de parler de ce qui les passionne ou de ce qui les occupe. Une telle tâche permettrait aussi d'étudier la manière dont une apprenante réutilise ce qui lui est proposé par son interlocutrice ou d'observer une adaptation mutuelle entre les interlocutrices.

Malgré ces limitations, l'étude a contribué à la recherche sur l'influence de l'exposition au français durant un séjour d'un an en France et confirmé que le niveau de contact actif avec la langue cible contribue à la variation entre les apprenantes, dans le sens où une exposition forte à la langue cible permet un meilleur développement du phénomène étudié.

Références bibliographiques

- ÅGREN, M., GRANFELDT, J., & THOMAS, A. (2014), "Combined effects of age of onset and input on the development of different grammatical structures. A study of simultaneous and successive bilingual acquisition of French", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(4), 462-493.
- ANDRE, V. (2016), « FLEURON: Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. », *Mélanges Crapel*, 37, 69-92.
- ARNDT, H. L., GRANFELDT, J., & GULLBERG, M. (2023), "The Lang-Track-App : Open-Source Tools for Implementing the Experience Sampling Method in Second Language Acquisition Research", *Language Learning*, 73(3), 869-903.
- ARVIDSSON, K., FORSBERG LUNDELL, F., & BARTNING, I. (2019), « Réseaux sociaux et développement linguistique. Une étude de cas en français L2 », *Language Interaction and Acquisition*, 10(2), 255-288.
- AYOUN, D. (2020), "A Longitudinal Study in the L2 Acquisition of the French TAM System", *Languages*, 5(42)
- BARTNING, I., & SCHLYTER, S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281-299.
- BYBEE, J. L. (2010), *Language, Usage and Cognition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- BYBEE, J.L. (2023), "What Is Usage-Based Linguistics? In M. Díaz-Campos & S. Balasch (Éds.), *The Handbook of Usage-Based Linguistics*, Hoboken (NJ) : Wiley Blackwell, 9-29
- COLLINS, L., TROFIMOVICH, P., WHITE, J., CARDOSO, W., & HORST, M. (2009), "Some Input on the Easy/Difficult Grammar Question : An Empirical Study", *Modern Language Journal*, 93(3), 336-353.
- ELLIS, N. C., RÖMER, U., & O'Donnell, M. B. (2016), *Usage-based approaches to language acquisition and processing : Cognitive and corpus investigations of construction grammar*. Chichester : Wiley.
- GASS, S. M., SPINNER, P., & BEHNEY, J. (Éds.), (2018), *Salience in Second Language Acquisition*. NewYork : Routledge.
- GOLDSCHNEIDER, J. M., & DEKEYSER, R. M. (2001), "Explaining the "Natural Order of L2 Morpheme Acquisition" in English : A Meta-analysis of Multiple Determinants", *Language Learning*, 51(1), 1-50.
- HOWARD, M. (2012), "The Development of Verb Morphology in the Advanced Learner Variety : A Longitudinal Study of L2 French", *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 35(2), 153-174.
- HOWARD, M. (2021), « L'acquisition des langues secondes et la mobilité internationale : S'approprier une langue seconde en immersion », in P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneeds German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 373-388.
- HUENSCH, A., & TRACY-VENTURA, N. (2017), "L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad : A Multidimensional Investigation", *The Modern Language Journal*, 101(2), 275-293.
- KIHLSTEDT, M. (2015), "Acquisition of the imparfait in L2 French in adults and children : The same or different? : A comparative case study of Swedish adults and children in an immersion setting", *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 74-106.
- KLEIN, W., & PERDUE, C. (1997), "The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?)", *Second Language Research*, 13(4), 301-347.

- LABEAU, E. (2005), "Beyond the Aspect Hypothesis : Tense–aspect development in advanced L2 French", *EUROSLA Yearbook*, 5(1), 77-101.
- LONG, M. H. (1981), "Input, interaction, and second-language acquisition", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- MACWHINNEY, B. (2002), *The CHILDES project : Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MANGIANTE, J.-M., & PARPETTE, C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MCMANUS, K., MITCHELL, R., & TRACY-VENTURA, N. (2014), "Understanding insertion and integration in a study abroad context : The case of English-speaking sojourners in France", *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 97-116.
- MCMANUS, K., MITCHELL, R., & TRACY-VENTURA, N. (2021), "A Longitudinal Study of Advanced Learners' Linguistic Development Before, During, and After Study Abroad", *Applied Linguistics*, 42(1), 136-163.
- MITCHELL, R. (2015) "The development of social relations during residence abroad", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), 22-33.
- MITCHELL, R. (2023), "Documenting L2 input and interaction during study abroad : Approaches, instruments and challenges", *Second Language Research*, 39(1), 59-83
- MITCHELL, R., TRACY-VENTURA, N., & MCMANUS, K. (2017), *Anglophone Students Abroad : Identity, Social Relationships, and Language Learning*, New York : Taylor & Francis.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2013), "Conversation Analysis and Second Language Acquisition : CA-SLA", in C. A. Chappelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 1-8.
- PERDUE, C. (Éd.). (1993), *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives; Vol. 2, The results*, Cambridge : Cambridge University Press.
- THOMAS, A. (2021), "Input issues in the development of L2 French morphosyntax", *Languages*, 6(34).
- THOMAS, A., & MITCHELL, R. (2022), "Can variation in input explain variation in typical spoken target-language features during study abroad?", *Journal of the European Second Language Association*, 6(1), 60-77.
- VANPATTEN, B. (2015), "Input processing in adult SLA", in B. VanPatten & J. Williams (Éds.), *Theories in second language acquisition. An introduction*, New York : Routledge, 113-134